

Furió, María Estela; Alvarez, María Teresa; Coscio, Lucrecia

Textos escolares ¿Para el aprendizaje o para la reproducción?

III Jornadas de Sociología de la UNLP

10 al 12 de diciembre de 2003

Cita sugerida:

*Furió, M.E.; Alvarez, M.T.; Coscio, L. (2003). Textos escolares ¿Para el aprendizaje o para la reproducción?. III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Recomposición, nuevos actores y el rol de los intelectuales. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6834/ev.6834.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

TERCERAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA

ARGENTINA DE LA CRISIS: RECOMPOSICIÓN, NUEVOS ACTORES Y EL ROL DE
LOS INTELLECTUALES

MESA 16:

EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

PONENCIA:

TEXTOS ESCOLARES:

¿ PARA EL APRENDIZAJE O PARA LA REPRODUCCIÓN ?

EXPOSITORAS:

María Estela Furió

María Teresa Álvarez

Lucrecia Coscio

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta

Diciembre 2003

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una forma de indagación sobre las ideologías implícitas en los Libros de Texto de uso generalizado en la Provincia de Salta, después de la promulgación de la Ley Federal de Educación. Es parte del trabajo de la Cátedra de Sociología de la Educación, consistente en análisis e interpretación de textos escolares, correspondientes al nivel primario del Sistema Educativo Argentino.

La Cátedra viene trabajando en esta línea desde hace más de una década, con el propósito de:

- Comprender el fenómeno del conocimiento científico y sus condicionantes socio – históricos
- Analizar críticamente el Sistema Educativo en sus componentes, relaciones y función social que cumple, desde diferentes propuestas teóricas
- Reflexionar acerca del rol social del educador

En ese marco, resulta fundamental una metodología de tipo indagatoria que lleve a los alumnos a la búsqueda de los supuestos teóricos, políticos e ideológicos que subyacen en las prácticas educativas, intentando desocultar para aprehender críticamente estos procesos.

Se entiende que el Profesional en Ciencias de la Educación, debe poseer una mirada abierta, con capacidad para la búsqueda de formas alternativas superadoras, lo

que solo es posible a partir de la identificación de aquello que es necesario cambiar para contribuir a una educación menos reproductivista y más emancipadora. En este sentido, compartimos con Edgar Morin:

“ ...que la primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: vale más una cabeza bien puesta que una repleta.

El significado de ‘una cabeza repleta’ es claro : es una cabeza en la que el saber se ha acumulado , apilado y no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido.

‘ Una cabeza bien puesta ’ significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de :

- Una aptitud general para plantear y analizar problemas;
- Principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” .¹

Por ello, la Cátedra apunta a un análisis permanente de los discursos que circulan en la escuela en tanto estrategia formativa de los profesores como “intelectuales transformativos que deberán conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (Giroux: 178. 1990), reconociendo en el campo de las prácticas, que podrán introducir cambios a partir del reconocimiento de las formas que contribuyen a sostener situaciones de injusticia y sometimiento.

LA CUESTIÓN DE LA IDEOLOGÍA

¹ Morín Edgar. La Cabeza bien puesta. Ediciones Nueva Visión . Bs As. 1.999

A los efectos del presente trabajo, la cuestión de la ideología resulta fundamental para sustentar las interpretaciones que se realizan. Asimismo, y dado su carácter polisémico, consideramos necesario abordar brevemente su conceptualización en este marco.

Como punto de partida, tomamos el origen del término ideología que, acuñado por el filósofo francés Destutt De Tracy (en Elements d'ideologie) ‘ Elementos de Ideología ’ 1.801 – 1.805, se refiere a una nueva ‘ ciencia de las ideas ’: ideo – logía con lo que respondería a una visión empírica de la ciencia .

Desde Marx se advierte una cierta desvalorización de lo ideológico, en tanto que para Mannheim las ideologías se presentan como estilos de pensamiento de grupos particulares, lo que sería una forma de conciencia ‘deformada’ que se asocia a la idea de falsa conciencia .

Althusser trabaja el concepto de aparatos ideológicos del Estado, él que nos parece fundamental como categoría de análisis. Según el autor, tanto los aparatos ideológicos como los aparatos represivos del Estado utilizan a la vez la violencia y la ideología pero se distinguen entre sí, porque los aparatos represivos funcionan masivamente por la violencia física y secundariamente por la ideología mientras los aparatos ideológicos del Estado: “ funcionan masivamente por la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada ,

es decir simbólica”² El sistema escolar, el de información y el cultural, son algunos de los AIE que reconoce el autor y a los que adherimos por su pertinencia con el presente trabajo.

Si bien Althusser no profundiza los análisis de las relaciones que articulan los aparatos ideológicos entre sí, deja planteada la forma en que se realiza la ideología de la clase dominante.

Tomando los aportes de Gramsci se advierte la estrecha articulación entre ideología y hegemonía lo que permite revisar ciertas miradas dicotómicas, y superar el concepto de ideología restringido sólo a un conjunto de ideas. Plantea el carácter ideológico de los procesos sociales y las prácticas y señala que la hegemonía como forma de control no constituye una mera inculcación ideológica sino que opera a través del consenso.

Por su parte, Jurjo Torres sostiene:

Las ideologías se construyen funcionan y se transmiten en situaciones sociales concretas, circunscriptas en espacios ecológicos y tiempos específicos, mediante prácticas y medios de comunicación determinados (...) El hecho de que las sociedades se caractericen por una determinada ideología predominante, una hegemonía ideológica, está manifestando el resultado de toda una serie de batallas libradas entre las diferentes clases o grupos sociales en momentos cruciales de crisis y contradicción³

² Althusser Louis, Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva Visión . Bs. As. 2.003.

³ Torres Jurjo, El Currículum oculto. Morata. Madrid. 1992

Un libro de texto puede leerse a nivel del currículum oculto. En este sentido la ideología juega un papel fundamental. Reconocer lo ideológico, desocultarlo, implica desentrañar las relaciones entre los discursos científico y los supuestos epistemológicos, éticos, estéticos, políticos que configuran lo ideológico.

EL CONTEXTO Y EL TEXTO ESCOLAR

La escuela no está ubicada en el vacío, sino en una sociedad de la que recibe influencias y que le demanda el cumplimiento de funciones. La cultura penetra por ósmosis, como dice Santos Guerra, imponiéndose en las prácticas, siendo muy difícil sustraerse a su poder de persuasión. Si bien esa penetración tiene lugar a través de muchos mecanismos, nos merecen en esta ocasión especial atención, los textos escolares que con su selección y estructuración de contenidos, su lenguaje, sus imágenes, los ejemplos elegidos, los modelos de ciudadano propuesto, y – muy especialmente – su legitimación en el marco de la literatura pedagógica que se produce bajo la “oleada de las modas imperantes”, se instalan en la escuela e impregnan sus prácticas más sustantivas.⁴

La tarea consiste en advertir si existen en esa cultura que inunda las prácticas, rasgos o características contrarios a los propósitos que se dicen perseguir o a las convicciones que se sostienen desde el rol de intelectuales transformadores. Para ello, resulta imprescindible tener en cuenta los ejes sobre los que gira la sociedad y sus organizaciones, y que atraviesan la organización y prácticas escolares, pasando de ser

⁴ Santos Guerra, M.A.: La escuela que aprende. Morata. Madrid 2001.

“contexto”, a ser “texto de actuación”, con las debidas licencias de Gairín Sallán al utilizar en este marco de trabajo, tan significativa expresión.

Es por todos conocido que, históricamente, la organización de las escuelas transplantó modelos del campo empresarial, siendo el desarrollo de la organización escolar – como campo disciplinar específico – de reciente aparición. Aún así, no está a salvo de esta labor de impregnación que nos interesa desocultar.

Una de las estrategias seguidas en el ámbito empresarial, desde los tiempos del taylorismo, para posibilitar procesos de mayor acumulación de capital, radica en “expropiar” los conocimientos de los trabajadores y trabajadoras, con el argumento de que desconocen los procesos científicos que posibilitarán mayor productividad. En la gestión y el control los trabajadores no participan acentuándose la división del trabajo entre los que piensan y deciden y los que obedecen y ejecutan. Esta política de fragmentación da como resultado que los trabajadores se ven obligados a realizar las acciones (a veces incomprensibles), pero fáciles y ya resueltas por otros, posibilitando de esta manera el establecimiento de un control más fuerte por parte de los empresarios. Solo pocas personas, muy especializadas, llegan a comprender los pasos y los porqué de los procesos.

En el ámbito escolar este esquema se reproduce casi textualmente y se hace presente en la profusión y compartimentación de la cultura en asignaturas, con contenidos inconexos y aislados, en las tareas de docentes y estudiantes que no tienen la posibilidad de intervenir críticamente en los procesos en que participan, en los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad y control que despojan al docente de la capacidad de

decisión sobre su propio trabajo, siendo fácilmente sustituible por la desprofesionalización de que es objeto. Todo ello acentúa una filosofía defensora de los intereses dominantes similar a la del mundo productivo: solo unas pocas personas tiene una idea clara de lo que se pretende: los que elaboran las directrices escolares y los libros de texto.

En la actualidad, las nuevas formas de acumulación del capital deben atender a la diversidad y fragmentación de los mercados y a las crecientes exigencias de aumento de la competitividad. Se requiere modificar los procesos de producción y recurrir a otras formas de gestión y organización del trabajo, lo que obliga a desconcentrar y descentralizar la producción para diversificarla y atender mejor las necesidades locales. La producción flexible también lleva a la flexibilidad laboral y a impulsar y sostener programas de formación permanente y de reconversión laboral. También, se empieza a otorgar importancia al trabajo en equipo y a la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, con el convencimiento de que sin su cooperación y compromiso es imposible aumentar la productividad y mejorar la calidad. Se flexibilizan así los modelos organizativos, al achatar las pirámides jerárquicas en atención a principios de implicación y multifuncionalidad, en una fuerte apuesta a la recuperación de la experiencia y al compromiso del trabajador.

Sin embargo debe advertirse que este modelo tiene el peligro de “quedar reducido a una especie de taylorismo interiorizado”⁵, o neotaylorismo como lo denominan algunos autores, porque no es fácil ubicar la línea que separa la participación voluntaria de la internalización de la autoexplotación. Se advierte en este sentido que lo

que se somete a discusión son los medios y las formas, no los objetivos empresariales; esto es: qué producir, qué cantidad, porqué, cuándo y dónde, con lo que las jerarquías y los controles se hacen más difusos y ocultos, pero no por ello menos reales.

Los sistemas educativos acusan los cambios en los modos de producción y gestión empresariales, porque cada modelo de producción y distribución requiere personas con capacidades acordes a la nueva filosofía económica. Conceptos y propuestas como las de descentralización, autonomía, flexibilidad de programas, trabajo en equipo, identificación de problemas y elaboración de proyectos, calidad, flexibilidad organizativa, etc. son correlato de la descentralización de las grandes corporaciones industriales. La exaltación de la figura del trabajador tiene su paralelo en la importancia dada al colectivo docente, sin cuya profesionalización y compromiso es imposible llegar a la calidad a que se aspira.

Ahora bien: todo este discurso forma parte de históricos reclamos de los sectores progresistas interesados en propiciar dinámicas de participación que lleven realmente a democratizar las estructuras y a revisar de manera crítica los contenidos, valores y destrezas que se propugnan. El problema radica en que este lenguaje quede reducido sólo a eso: eslóganes vacíos de contenido que pierdan su riqueza original y cumplan la función de defender la filosofía de fondo que les dio origen en el ámbito económico. Porque en el ámbito educativo también son válidas las mismas prevenciones: puede que lo pensable y discutible por profesores y estudiantes sean las dimensiones metodológicas y de organización de las escuelas; no así el análisis crítico de los contenidos

⁵Torres S., Jurjo: Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Morata.1996

y finalidades educativas del sistema escolar. A la hora de proponer un modelo educativo, se elabora todo un marco teórico asentado en el mito de la neutralidad, de la razón científica y de la inevitabilidad que deviene de la demanda de adaptación contextual, sin que aparezca el componente ideológico que justifica y legitima la necesidad del modelo para no alterar de forma sustancial el mantenimiento de las actuales estructuras de la sociedad.

Siguiendo esta línea de análisis, cabe preguntarse si la selección de los contenidos culturales del currículo así como de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones, respeta la diversidad de intereses, particularidades y posiciones de los diferentes grupos que conviven en la sociedad – como se dice en el discurso – o si contribuye a reforzar la hegemonía. ¿Están presentes todas las voces? Y si están presentes: ¿resultan representativas y esclarecedoras para la comprensión de una realidad conflictiva, o se presentan parceladas, reducidas, distorsionadas o deformadas con lo que ocultan o manipulan la percepción crítica de esa realidad? Un proyecto curricular emancipador para una sociedad democrática y progresista, debe proponer bloques de contenidos que contribuyan a la socialización crítica y procedimientos que faciliten la reconstrucción reflexiva de la realidad con diversidad de fuentes y líneas de abordaje.

El Estado establece unos contenidos culturales obligatorios, pero ¿cómo llega ese contenido cultural seleccionado a la escuela? No obstante la provisión de documentos curriculares por parte del Estado, las empresas editoriales realizan una selección “o vaciado” cultural que se vende primero al docente como un trabajo menos a realizar por éste. Las editoriales, a través de los libros de texto, interpretan los contenidos oficiales y los

trasladan a las aulas convirtiéndolos en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, la cultura valorada por las clases y grupos sociales que controlan el poder. Incluso apoyan tradiciones que no concuerdan fácilmente con los objetivos educativos. Dice Jurjo Torres que el *conocimiento académico dominante* “es embalsamado en los libros de texto con una intención de ahorrar trabajo al colectivo docente al presentarse ya el contenido seleccionado y con una pretensión de neutralidad ideológica”. Así, los contenidos curriculares resultan “cosificados”, apareciendo como los únicos posibles o los únicos pensables. La selección y organización ya realizada por “personas expertas, representativas de la comunidad científica”, la editorial que respalda al texto y el aval de las autoridades educativas, les otorga un pasaporte incuestionable de validez y legitimidad.

La economía de esfuerzo del profesorado no es casual: su modelo de socialización profesional, así como su propia historia escolar, contribuyen a sacralizar al libro de texto. Los profesores, desde sus representaciones, no perciben que sea de su incumbencia la selección de contenidos culturales, las inclusiones, las ausencias, las líneas científicas que representan, los intereses a los que sirven, etc.; sólo demandan su atención la formulación de objetivos y metodologías. Así, en una tendencia fuertemente descualificadora (incompatible con la profesionalidad que se pretende desde el discurso) se deja en manos de otras personas – en general las editoriales de libros de texto –, la selección de contenidos, de los temas relevantes dentro de ellos, de los hechos, los conceptos, las generalizaciones que se destacan, de las actividades para los alumnos, de las guías para los profesores y otros recursos didácticos que completan el paquete.

De esta manera, quedan afuera otros tipos de conocimiento que Banks identifica como *conocimiento personal*, constituido por las interpretaciones elaboradas a partir de experiencias personales ; el *conocimiento popular*, constituido por las interpretaciones y creencias promovidas a través de los medios de comunicación masiva y el *conocimiento académico transformador*, constituido por las explicaciones generalmente no oficiales, que influyen y logran transformar el conocimiento académico dominante. Considerar estos tipos de conocimiento y su alta interrelación dinámica, permite advertir de qué manera son tenidos en cuenta, dado que el *conocimiento escolar* tiende a presentarse bastante descontextualizado y estático, no favoreciendo la comprensión del dinamismo de las distintas esferas sociales y reforzando los discursos y prácticas económicas y políticas dominantes. Los libros de texto se dirigen más a la “reproducción” de la cultura que a contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad y al abordaje de temas controvertidos sobre los que los estudiantes conversan fuera de las horas de clase.

El consumismo que caracteriza nuestro modelo de sociedad tiene su equivalente en el consumismo de libros de texto. Los libros de texto son **mercancías**, y en consecuencia se trata de aumentar su posibilidad de venta. Para ello:

- incluyen actividades que lo tornan inservible para otros estudiantes, por lo que tienen un corto período de uso.
- las modas pedagógicas están presentes en las políticas editoriales: las portadas y primeras páginas harán creer que estamos ante un texto actualizado, que responde a las directrices educacionales (vocablos, imágenes, etc.) aunque en el fondo siga siendo lo mismo,

- evitan temas conflictivos e innovadores, favoreciendo la reproducción de estereotipos y prejuicios culturales
- fomentan el dogmatismo, mostrando a la información y a la ciencia que la sustenta como algo objetivo e incuestionable, dando la idea de consenso

En síntesis:

“ Las metas ya están fijadas, los procedimientos establecidos; los profesores sólo deben preocuparse de saber cómo hacer lo que otros han decidido que tienen que hacer”⁶

Como las decisiones se basan en la ciencia, no sólo son las más adecuadas sino las únicas posibles; en consecuencia los fracasos se imputan a quienes las ponen en práctica. Y si ante tanta decisión ajena, el docente llega a defender su profesionalidad bajo la consabida frase: en el aula hago lo que quiero, lo que considero mejor, experimentando así la ilusión de que allí es autónomo, de que allí tiene el control de lo que ocurre y nadie decide por él, no os preocupéis: allí está el libro de texto y apenas queda ya nada por decidir....

Como dice Jurjo Torres:

“Los obreros de las máquinas y los profesores y profesoras atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en

⁶ Blanco, N.:La cultura institucional de la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía 213.

la práctica, ya se les ha expropiado parcialmente su saber y sus destrezas, a unos por la máquina o robot de turno y a otros por el manual escolar”.⁷

EL TEXTO ESCOLAR : SALTA Y YO

El Texto fue publicado en el mes de marzo del año 2.002 en Artes gráficas Crivelli , Salta - Argentina . Sus autoras son Alicia Dávalos de Gubert y Liliana Ruiz Padilla. Está constituido por doce Proyectos cuyos contenidos y actividades se dirigen a niños y niñas de 4to. Año de EGB . Su uso está muy extendido en numerosas escuelas de la Provincia.

El análisis del texto lo hemos realizado en dos niveles o dimensiones de abordaje: una general que dirige la mirada hacia la obra completa y otra en particular a partir de la selección de un contenido específico.

Abordaje global:

Para caracterizar y analizar el Libro de Texto seleccionado, recurrimos a los principios del Pensamiento Simple de Edgar Morin, no sólo porque compartimos los supuestos epistemológicos sino porque entendemos que constituyen una herramienta válida para el análisis que se intenta. Desde esta visión sabemos que todo conocimiento implica alguna forma de organización : diferenciación, jerarquización, asociación, identificación..., los que responden a principios supralógicos de organización del pensamiento. Se trata de principios ocultos que signan nuestras concepciones sobre el mundo y la vida. Morín se

⁷ Torres S., J.: Ob.Cit.

refiere al pensamiento simple como inteligencia ciega. Los Principios del pensamiento simple son la disyunción o separación (que fragmenta el conocimiento en parcelas como la ciencia, las disciplinas), la reducción (que implica tomar un corte arbitrario como si fuera la realidad misma), la abstracción (que unifica anulando la diversidad, descontextualizando el conocimiento) y la yuxtaposición (que superpone aspectos de la diversidad sin concebir la unidad)

El libro se presenta ya en el índice, con una apariencia “integradora”, a partir de la constitución de Proyectos que – aparentemente -intentan mostrar cómo confluyen los aportes de diferentes campos de conocimientos. Sin embargo, se caracteriza por un alto grado de fragmentación: se abordan alternativamente temas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Formación Ética y Ciudadana . Los “nudos” a los que supuestamente confluye esta diversidad de contenidos, son los llamados “Proyectos”, denominación que pertenece a una terminología técnico pedagógica altamente difundida e incorporada al lenguaje instalado a partir de la transformación educativa. Los llamados proyectos no resuelven la disyunción o separación: se trata de un término “insertado” artificialmente y totalmente vaciado, por cuanto no incluye ningún fundamento o justificación que dé cuenta de su propósito y carece de los componentes mínimos de cualquier proyecto. Esta inclusión terminológica no resulta casual: los vocablos funcionan la mayoría de las veces como “eslóganes de la publicidad falsa” porque de lo que se trata es de adecuar los textos a los intereses comerciales de la empresa.⁸

⁸ Torres S., J. Ob. Cit.

El recorte de contenidos que se realiza a lo largo de todo el texto, también muestra la presencia del paradigma de la simplicidad. Considerando las dos ramas del principio de reducción planteado por Morín observamos que, en primer lugar, se toma el conocimiento aditivo de los elementos del todo como si fuera el todo. Los subtítulos hacen referencia a conocimientos científicos o disciplinares ausentes, por lo que la información de carácter operacional, enumerativa y hasta periodística, reemplaza al conocimiento científico que se anuncia. Por ejemplo, en el Proyecto 7 : ¡La Vida !, los contenidos de Ciencias Sociales se desagregan en: Flora y Fauna del Ambiente cordillerano, Flora y Fauna de los Valles y Sierras Subandinas, Flora y fauna: Región Chaqueña, El hombre y sus acciones y Los Parques Nacionales, como puede observarse desde las páginas 108 a 126.

La reducción también se hace presente en su segunda forma, al limitar lo cognoscible a lo mensurable, cuantificable, formalizable. Como ejemplo, puede citarse el Cuadro de la pág. 28, en el que figuran todos los Departamentos de Salta, sus Cabeceras, Municipios y respectivas superficies en km.² . Este cuadro, como muchos otros que aparecen en el texto, así como los gráficos o esquemas, representan abstracciones cuya interpretación requiere el manejo de conocimientos que todavía no poseen los alumnos de esa edad. En consecuencia, su apropiación es prácticamente imposible, excepto por la vía de la memorización mecánica, para lo cual tomamos el ejemplo de la página 90.

Los títulos de los Proyectos se caracterizan por la infantilización y la descontextualización : Ejemplo: ¿ Volamos alto?; Salta , tan distinta, tan hermosa, tan mía;

¿ Nos damos un chapuzón? También se observan numerosas yuxtaposiciones en el lenguaje, en los contenidos, en las actividades y en las imágenes. La portada superpone recortes de variados paisajes, detrás de la figura del gauchito Edmundo, quien siendo niño asume la voz y el rol del docente a lo largo de todo el texto. En la mayoría de las páginas constitutivas del texto, se observan simultáneamente información heterogénea proveniente de – por lo menos – dos campos disciplinares, y actividades para los alumnos que requieren procesos intelectuales diferentes, sin conexión entre sí y que no responden a una lógica o *forma organizativa del conocimiento*, con lo que incluso se llega a desvirtuar hasta el pensamiento simple.

También se superponen expresiones propias del lenguaje explicativo con las del lenguaje expresivo, como por ejemplo: el subtítulo “pintorescos pueblos” dentro de un abordaje informativo de las áreas rurales y urbanas, o la frase “El vive en fortines y gauchos que lucen orgullosos sus colores” al presentarse una breve biografía de Güemes (pág.161)

También es significativo advertir la profusión de imágenes, cuyos formatos y colores resultan clara evidencia de la Cultura Visual impuesta como la forma de comunicación dominante. Henry Giroux, diferencia la cultura impresa y la cultura visual . Sostiene que la lectura ha creado ‘una audiencia de clase específica’ por el tipo de habilidades técnicas y críticas que requiere, mientras que el carácter receptivo de la cultura de masas, caracterizada por la cultura visual difundida principalmente por la televisión, reduce las posibilidades del pensamiento y favorece la manipulación al responder a la lógica de la fragmentación que supone la división del trabajo y a la inmediatez de la

información. Si bien este análisis no exime a la cultura impresa de la ‘manipulación de la conciencia’, en ella la tensión entre forma y contenido resiste a tal manipulación.⁹ Mientras que la cultura visual se encuentra controlada básicamente por los intereses de la clase dominante, lo que lleva al autor a afirmar que “ está industrializando la mente a base de colonizar el ámbito del tiempo libre¹⁰”. En este caso, el Libro de Texto ha adoptado la forma de la Cultura Visual con el agravante de que, en muchos casos, este tipo de libros es la única puerta de acceso que tienen los niños y niñas a la Cultura Impresa.

Giroux se refiere a la invasión del ‘espacio privado’ de los individuos por parte de la Cultura Visual. La forma y estilo del entretenimiento se caracterizan por un recurrente y diversificado bombardeo de estímulos que compiten por atrapar la atención del consumidor a través de los colores, las formas, la velocidad, la variedad, lo efímero, lo discordante y ruidoso, en una reencarnación deformada e incompleta del viejo conductismo. Y esto está presente en el Libro de Texto.

Abordaje específico

Hemos seleccionado para esta dimensión del análisis, la letra de una canción que se incluye en el Proyecto 11: De Salta y para Salta, junto con el Escudo y la Bandera como símbolos de la Provincia.

⁹ Giroux, H.: Los profesores como intelectuales. Piados. Barcelona. 1990.

¹⁰ Aronowitz, False Promises, pág 50 – 134, en Giroux, H.: Ob. Cit.

Tomamos para su análisis, los aportes de Jurjo Torres quien afirma el carácter político de todo libro de texto, por cuanto pretende inculcar actitudes hacia el mundo, transmitir una visión unívoca sobre la realidad y reproducir los valores hegemónicos y los intereses de las editoriales y de los grupos dominantes. El autor reconoce y clasifica los libros de texto en distintas categorías o tipos: existen libros sexistas (donde la mujer no aparece o sólo lo hace en roles conservadores), libros clasistas (donde se ofrecen explicaciones de la realidad desde la óptica que una determinada clase social valora), libros racistas (donde se ignora la realidad de razas y minorías), libros urbanos (en los que se presta atención a las formas de vida de las ciudades), libros centralistas (que hacen hincapié en una visión única de nación, ignorando las diversidades constitutivas), libros militaristas (donde se divulga una visión de la historia construida a través de las batallas) y libros religiosos (que seleccionan experiencias y teorías que sirven para reforzar los valores de una religión concreta)¹¹.

Seguramente si el autor referido leyera el trabajo seleccionado, reconocería en el mismo características provenientes de varios de los tipos modélicos por él propuestos.

A continuación transcribimos el texto seleccionado:

Gloria a Salta

Gloria a Salta la estrella del Norte

la ruisueña , la heroica ciudad

¹¹ Torres S., J. Ob. Cit.

la que lleva gallarda en su porte
de Castilla la noble heredad

Gloria al sabio Virrey de Toledo
que siguiendo magnífico plan
ordenó su creación en el suelo
del inmenso y feroz Tucumán

Estribillo

Gloria a Hernando de Lerma, el valiente
que en el valle su pueblo trazó
y de España la eterna simiente
de la fe y el honor nos legó.

Gloria a Salta magnífico muro
que la tierra argentina guardó
y su triunfo más bello y más puro
en febrero a la Patria, le dio.

Gloria a Salta la cuna de Güemes
que en la historia su nombre grabó
porque en lucha tenaz y bizarra
a su tierra la vida ofrendó

Gloria a Salta que lleva en su escudo

un blasón de nobleza y lealtad
y que marcha con paso seguro
por la senda de la libertad`

Gloria a Salta, Gloria a Salta.

Sara Solá de Castellanos

El texto es sexista, no sólo porque los sujetos hacedores de la Gloria que se ensalza, son todos hombres, sino porque se resaltan las cualidades que hacen a la masculinidad: sabio, valiente, luchador, heroico, simiente.

El texto es clasista y racista: habla de la noble heredad, de la cuna de héroes y descalifica al nativo, vinculando a la tierra salteña con la aristocracia (blasón de nobleza)

El texto es urbano y centralista, porque resalta a la ciudad de Salta, su fundación, su belleza y gallardía; a la vez que denota un eurocentrismo cultural, descalificador de todo otro componente cultural.

El texto es militarista porque resalta el valor en el campo de batalla como constitutivo de la historia. Y es religioso, porque la fe se impone unida a la nobleza y a toda la “civilización” que generosamente nos entregó la Madre España.

A MODO DE CIERRE

“Los testimonios históricos tienen muy raramente un carácter autoexplicativo...Dar sentido a algo equivale a insertar los fenómenos, experiencias y demás en nuestro mundo, transformar en conocido lo desconocido, en explicable lo inexplicable y reforzar o alterar el mundo mediante acciones significativas de diferente naturaleza”.¹²

La historia que nos contaron cuando éramos niños deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen se va descubriendo el mundo y se incorporan opiniones, valores, ideas que muchas veces permanecen indelebles, si los destinatarios no tienen la oportunidad de “abrir” ese mundo con otros aportes.

- ¿Qué oportunidades tienen las clases populares de “abrir” el mundo más allá de los libros de textos escolares?
- ¿Estamos reforzando o alterando el mundo?
- ¿Qué estamos haciendo, como profesionales en ciencias de la educación, por los pequeños lectores?

Son los sectores hegemónicos los que poseen y/o financian los mecanismos de reproducción, tales como los libros de texto escolar que, cada vez más frecuentemente, entregan a todos y cada uno un pasado uniforme, dejando afuera o deformando la historia de los que no tienen historia. Se trata entonces de tomar conciencia de la necesidad de trabajar por una nueva alfabetización, como dice Giroux, de desarrollar la capacidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual.... la capacidad para interpretar críticamente los mundos personales y

¹² Heller: 1985:65, en Carbone y otras :El libro de texto en la escuela. Miño y Dávila. Bs. As. 2001

sociales hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran las percepciones y experiencias”¹³

Es imperioso que el docente se comprometa como intelectual transformativo y evite ser un mero instrumento de las clases dominantes; que participe en instancias de lectura crítica de los textos escolares , en la selección e incorporación al aula de otros tipos de conocimiento, otras fuentes y recursos, resistiendo de esta manera los mecanismos de inculcación ideológica.

¹³ Giroux, H. Ob. Cit.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Ediciones Nueva Visión, Bs As. 2.003.

Bourdieu, Pierre. El Sentido Práctico. Taurus Ediciones. Madrid, 1991.

Carbone, G. y otros. El libro de texto en la escuela. Miño y Dávila. Bs. As. 2001

Morin, Edgar. El Paradigma de la Complejidad. Gedisa Editorial. Barcelona, 1.997.

Morin, Edgar. La cabeza bien puesta. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1.999

Giroux, Henry. Los Profesores Como Intelectuales. Paidós. Barcelona. 1990.

Giroux, Henry Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico, en Dialogando N° 10. Red Latinoamericana de la Investigación Educativa de la realidad escolar. Santiago de Chile 1.985.

Konetzke, Richard. América Latina II . La Época Colonial. Siglo XXI. Madrid 1983.

Santos Guerra, M. A. La escuela que aprende. Morata. Madrid. 2001

Tamarit, J. La Función de la Escuela . Conocimiento y Poder. En Revista Argentina de Educación N° 10. Año VI N°10.

Torres, Jurjo . El Curriculum Oculto. Ediciones Morata. Madrid. 1.992.

Torres, Jurjo. Globalización e Interdisciplinariedad : El Curriculum Integrado Ediciones Morata. Madrid, 1996.

Romero, José Luis. Latinoamérica. Las Ciudades y las ideas. Siglo XXI. Argentina. 1.976

